

Schlutz, Erhard

## Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft

*Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 563-576*



Quellenangabe/ Reference:

Schlutz, Erhard: Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 563-576 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143594 - DOI: 10.25656/01:14359

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143594>

<https://doi.org/10.25656/01:14359>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 5 – Oktober 1985

## I. Thema: Erwachsenenbildung

- ERHARD SCHLUTZ      Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft 563
- HORST SIEBERT      Paradigmen der Erwachsenenbildung 577
- HANS TIETGENS      Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung 597

## II. Diskussion

- GÜNTHER BITTNER      Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“ 613
- DAGMAR HÄNSEL      Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie 631
- HELENE PALAMIDIS      Ein mikroanalytisches Simulationsmodell für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 647
- JÜRGEN OELKERS      Theodor Litt redivivus?  
Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk 663

## III. Besprechungen

- HEINER MEULEMANN      KLAUS ALLERBECK/WENDY HOAG: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven 683
- JÖRG SCHLÖMERKEMPER      FRITZ BOHNSACK u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht 687
- GERHARDT PETRAT      ANNELIESE MANNZMANN (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. 3 Bde. 690

## IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 695

Vorschau auf Heft 6/85

Themenschwerpunkt „Phänomene des Kinderlebens“ mit Beiträgen u. a. von E. Flitner/R. Valtin, H. Rauschenberger, H. Oswald/L. Krappmann, H. Rumpf und M. Ulich

G. Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie

F.E. Weinert/M.R. Waldmann: Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik vom 17.–19. Februar 1986 an der Universität Dortmund. Thema: „Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt – Auswirkungen unsicherer Berufschancen auf Studienwahl, Studium und berufliche Verwertung akademischer Qualifikationen“.

3. Friedenskongreß Psychologie · Psychosoziale Berufe 29. 11.–1. 12. 1985 Universität Münster, Fliegerstraße 21.

Thema: *Feindbilder*/Innere Militarisierung.

Anmeldung: Anne Börner, Ewaldstraße 3, 4400 Münster

Frau Dr. Ilse Brehmer, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1, sucht Personen, die Frau Professor *Mathilde Vaering* gekannt haben oder unveröffentlichtes Material über sie besitzen.

*Auskünfte*: Professor Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Eckhard Steuer, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund, Telefon: 0231/126045.

# Contents

## I. Topic: Adult Education

- ERHARD SCHLUTZ      On the Concept of „Verständigung“ (Discursive Argumentation in Search of Mutual Understanding) as a Principle of Adult Education. An Approach Combining Critical Hermeneutics and Pedagogics 563
- HORST SIEBERT      Paradigms of Adult Education 577
- HANS TIETGENS      Propects of a Separate Course of Studies in Adult Education 597

## II. Discussion

- GÜNTHER BITTNER      Man – the „Creature of Covenant“ 613
- DAGMAR HÄNSEL      The Myth of the Change towards Conservatism among Young Teachers. A Reinterpretation of the „Constance Study“ 631
- HELENE PALAMIDIS      A Microanalytic Simulation Model of the Educational System of the Federal Republic of Germany 647
- JÜRGEN OELKERS      Theodor Litt redivivus? Reflections stimulated by new studies on the Person and his Work 663

## III. Book Reviews 683

## IV. Documentation

- New Books 695

# Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung

## *Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft*

### *Zusammenfassung*

Um der Gefahr zu begegnen, daß Wissenschaft sich von der zweideutigen Entwicklung des Systems Weiterbildung ihre Gegenstandswahrnehmung vorschreiben läßt, wird hier vorgeschlagen, den Gegenstand Erwachsenenbildung mit Hilfe des Begriffs der Verständigung zu kennzeichnen, und zwar in analytischer, normativer und empirisch-kritischer Absicht.

Überall dort, wo die Fraglosigkeit des Alltags aufgehoben, wo aus dem Modus erfolgsorientierten Handelns in den einer diskursiven Verständigung gewechselt wird, um Strittiges oder Fragmentarisches in Biographie, Wirklichkeitsdeutung und sozialer Integration ein Stück weit bewußt zu bearbeiten, findet Erwachsenenbildung statt. Andererseits kann organisierte Erwachsenenbildung daran gemessen werden, ob ihr eine Figur argumentativer Verständigung zugrunde liegt, die reklamiert werden kann. Wie Verständigung immer schon gesucht, wie und warum sie aber meist verfehlt wird, dies aufzuzeigen, müßte Aufgabe eines empirischen Programms sein. An einem Beispiel wird gezeigt, daß die dabei sichtbar werdenden Widersprüche kaum angemessen gedeutet werden können von einer Hermeneutik, die sich einfühlend an die Selbstausslegung der Kultur bindet, sondern nur von einer, die sich weiterer Erklärungspotentiale, etwa der von Sprachkritik, Psychoanalyse oder Soziologie, bedient.

### *1. Vorbemerkungen zur Situation der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*

Der Wissenschaftsbereich „Erwachsenenbildung“ ist mit seinen Stelleninhabern, Forschungsaktivitäten und Studenten eine allmählich kaum noch zu übersehende soziale Tatsache; dennoch kann man nicht davon sprechen, daß es im analytischen Sinne eine wissenschaftliche Gemeinschaft der mit Erwachsenenbildung Beschäftigten gibt. Sie müßte sich ja in der wechselseitigen Verständigung über ihren wissenschaftlichen Gegenstand konstituieren (MADER 1984). Daß dies nicht geschieht, läßt sich den Veröffentlichungen ablesen – die Autoren nehmen wenig aufeinander Bezug. Dies zeigt sich auch in Diskussionen der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE (vgl. MADER 1981; SCHLUTZ 1982; SCHLUTZ/SIEBERT 1984). Was die Verständigung erschwert (oder sie zuweilen nur um den Preis von Ausgrenzungen möglich macht), sind Heterogenitäten auf unterschiedlichen Ebenen, wie etwa folgende:

1. Die Beteiligung unterschiedlicher Disziplinen an den wissenschaftlichen Bemühungen um Erwachsenenbildung – an sich wünschenswert – hat zu sehr unterschiedlichen Segmentierungen des gemeinten Feldes geführt, die oft kaum Gemeinsamkeiten in der Gegenstandswahrnehmung erkennen lassen (einseitige Konzentration auf Gruppendynamik, Arbeitsmarktbezug, Institutionalisierungsprozeß usw.).
2. Die Interessen an einem Studiengang Erwachsenenbildung sind – soweit die mit Erwachsenenbildung befaßten Wissenschaftler überhaupt einem solchen ange-

hören – sehr unterschiedlich. Das reicht von einem Interesse an der Ausweitung pädagogischer Professionen oder einem vermuteten Bedarf an Praxisreflexion bis hin zu sozialwissenschaftlichen Interessen an der Erforschung von Vergesellschaftungsprozessen, wobei Erwachsenenbildung manchmal fokussiert wird, häufiger aber noch marginal bleibt.

3. Die organisierte Weiterbildung hat unterschiedliche historische Wurzeln, die zum Teil auch die Interessen und Perspektiven von Wissenschaftlern bestimmen, wie etwa:
  - das Aufklärungs- und Bildungsdenken des Bürgertums am Ende des 18. Jahrhunderts;
  - der durch die neue Industrie, zum Teil auch schon durch die neue Landwirtschaft geweckte Qualifizierungsbedarf;
  - die Emanzipationsbestrebungen sozialer Bewegungen, wie die der Arbeiterschaft oder der Frauen.

Schien am Ende der sechziger Jahre für viele noch eine gleichzeitige oder gar harmonische Weiterentwicklung dieser Tendenzen möglich, so zeigt sich in der auslaufenden Konjunktur und angesichts des Scheiterns eines bestimmten Politiktypus, daß darauf nicht zu hoffen ist. Weiterbildung wird noch am ehesten politisch geschätzt, wenn sie sich als Mittel für Krisendämpfungsstrategien zur Verfügung stellt. Sehr vereinfacht skizziert driften Weiterbildung auseinander: in einen Bereich von Qualifizierungs- und Umqualifizierungsmaßnahmen, der meist ökonomisch gesteuert ist, und in einen Bereich sozialer und kultureller Kompensationsangebote, der weitgehend staatlich gelenkt wird (SCHLUTZ 1983; SCHLUTZ 1985). Beide Tendenzen können sich freilich bis zur Unkenntlichkeit durchdringen, etwa in Umschulungskursen oder in anderen Maßnahmen für Arbeitslose. Nicht immer fragen die Weiterbildungsträger danach, ob es sich bei dem, was ihnen angetragen wird, überhaupt um Bildungsaufgaben handelt – vor allem aus Sorge um die eigene Bestandserhaltung. Damit aber droht Weiterbildung für die Beteiligten diffus zu werden: offiziell proklamierte Ziele, vermutete Funktionen und eigene Bedeutungszuschreibungen fallen (etwa für Teilnehmer an Umschulungskursen) auseinander. Spätestens angesichts dieser Entwicklung müßte der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bewußt werden, daß sie sich nicht von der bald voranschreitenden, bald retardierenden Expansion des Systems Weiterbildung vorschreiben lassen darf, was ihr Gegenstand sein soll – etwas nach der häufig benutzten pragmatischen Definition, Erwachsenenbildung sei eben das, was mit wirklichen Erwachsenen in eigens für Bildung vorgesehenen Institutionen betrieben werde. Zwar darf eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ihre soziale Herkunft aus der gesellschaftlichen Entwicklung von Weiterbildung nicht leugnen, es scheint aber, daß die mit der Schaffung des Wissenschaftsbereichs gegenüber Bildungspolitik und pädagogischer Praxis gesetzte Differenz bislang zu wenig genutzt wird. Viele Theorienansätze bleiben stecken im apologetischen oder kritischen Ausmalen bildungspolitischer oder pädagogischer Schlagworte wie Eigenständigkeit, Teilnehmerorientierung usw. Der größere Teil der Forschung ist entwicklungsbezogene Auftragsarbeit; es gibt kaum grundlagen- oder theorieorientierte Forschung (WEINBERG 1984).

Wissenschaftstheoretisch müßte im Grunde klar sein, daß Praxisfeld und wissenschaftlicher Gegenstand nicht identisch sein können, denn der wissenschaftliche

Gegenstand ist nicht unabhängig von der Art des Erkenntniszugangs zu fassen. Dazu bieten sich – grob vereinfacht – verstehende Zugänge über Interaktions- und Handlungstheorien einerseits, erklärende Zugänge über System- und Funktionstheorien andererseits an. Mit der ersten Perspektive wird vor allem der Blick geöffnet für die sogenannte Mikroebene der Erwachsenenbildung, mit der zweiten mehr der für die Makroebene der Institutionalisierung von Weiterbildung. Letztlich fehlen der Theorie zur Erwachsenenbildung überzeugende Versuche, beides zu verbinden. Da dies als Mangel selten bewußt wird, ergibt sich hier ein weiterer Dualismus der faktischen Arbeitsteilung und der Gegenstandswahrnehmung.

Meines Erachtens müßten Theorie und Forschung vordringlich daran interessiert sein, die Bildung Erwachsener in den Blick zu nehmen, wie sie – zeitlich und räumlich – vor der Systementwicklung der Weiterbildung zu denken ist. Es ginge darum, einen Begriff von der Bildung Erwachsener zu gewinnen – einen Begriff, für den Handlungen und Deutungen der Beteiligten noch relevant sind, der noch nicht angeglichen ist an die unterschiedlichen und heteronomen Funktionen einzelner Weiterbildungsmaßnahmen und aus dem sich Maßstäbe für deren Bewertung erarbeiten lassen. Es geht also darum, angesichts der faktischen Dominanz der Systemprobleme nicht völlig auf einen substantiellen Bildungsbegriff zu verzichten. Der so noch recht vorläufig skizzierte Gegenstand gehört einer symbolisch gefaßten Welt an, wenn er auch abhängig ist von der materiellen Welt und störanfällig gegenüber systemischen Mechanismen. Ein Zugang dazu eröffnet sich zunächst aus einer hermeneutischen (Teilnahme-)Perspektive. Mit dem Begriff der Verständigung hoffe ich, diesen Gegenstand genauer kennzeichnen zu können, und zwar in analytischer, in normativer und in kritischer Absicht.

## *2. Verständigung als analytischer Begriff*

Der Begriff der Verständigung ist in unserer Sprache auf mehrere Weise doppelsinnig. Er bezeichnet einen Prozeß und ein Ergebnis zugleich, und er bezeichnet unterschiedliche Realisierungsformen und -erwartungen. „Das Rauschen in der Leitung erschwerte die Verständigung.“ Oder: „Übernehmen Sie die Verständigung der Angehörigen, Kommissar?“ Verständigung bedeutet hier den ungestörten Transport einer Information, was die Aktivitäten Unterrichten und Begreifen einschließt. – „Über diesen Punkt kam es zu keiner Verständigung.“ Oder: „Eine friedliche Verständigung zwischen Staaten und Regierungen muß möglich sein.“ Hier bedeutet Verständigung eine Form der Einigung, in die Interessen, Kenntnisse, Deutungspotentiale und damit Sprechweisen der Beteiligten einfließen. Verständigung in diesem zweiten substantielleren Sinne ist nicht ohne Verständigung im ersten Sinne möglich, während Verständigung im Sinne eines ungestörten Informationsflusses in gewisser Weise ohne Verständigung im Sinne des Einvernehmens auskommen kann. Bildungssituationen Erwachsener sollten Verständigungssituationen in dem umfassenden Doppelsinne sein. Das ist aber bereits ein normativer Aspekt, zurück zu dem analytisch-deskriptiven: Da Verständigung die zentrale Funktion von Sprache und Sprache notwendige Bedingung der Möglichkeit von Lernen, Lehren und schließlich Bildung ist, mag es zunächst trivial erscheinen, Verständigung als Grundkategorie von Erwachsenenbildung einzuführen. In der

Tat sind Lernsituationen wesentlich sprachliche Konstruktionen: die Symbol- und damit Sprachfähigkeit des Menschen macht das typisch menschliche Lernen möglich. Jede Handlung erscheint dadurch nicht nur als Vollzug eines besonderen Tuns, sondern auch als Ausdruck einer allgemeinen Bedeutung. Arbeitsgesten erfüllen nicht nur eine bestimmte Funktion, sondern können als sinnvoll und als Muster zukünftiger Handlungen aufgefaßt werden. Solches symbolische Abheben einer übertragbaren Figur von der konkreten Durchführung macht gleichermaßen bewußtes menschliches Handeln wie Lernen und Lehren möglich. Vor allem die verbale Sprache trägt dazu bei, daß – im Zuge differenzierterer Arbeitsteilung – Lernen von ausführendem Handeln abgetrennt werden kann. In Lernsituationen ist der Gegenstand vor allem durch Sprache repräsentiert. Daß man Symbole austauschen, also sich verständigen muß, um zu lernen, scheint allzu klar.

Trivial wäre diese Feststellung aber nur, wenn Sprache nichts anderes wäre als ein neutrales Tauschmittel wie das Geld oder ein Code zur mechanischen Übermittlung von Nachrichten. Das ist aber keineswegs der Fall, vielmehr werden mit jedem Sprechen – also mit dem Versuch, Bedeutungen zu teilen – drei Dimensionen aufgetan, die KARL BÜHLER (1934, S. 28) in eine Dreiecksfigur eingezeichnet hat, deren Grundstruktur er einem Ausspruch PLATONS entnommen hat und die seither vielfältig modifiziert worden ist. PLATON sagt im „Kratylos“, die Sprache sei ein Organon, mit dem einer – dem anderen – über die Dinge etwas mitteilt. Aus dieser Konstellation entwickelt BÜHLER drei Grundleistungen der Sprache – die expressive, die appellative und die darstellende –, die wiederum auf die Konstitution einer subjektiven, einer sozialen und einer objektiven Welt verweisen. Oder anders gesagt: Im Sprechen geht es nicht nur um sozialen Austausch, sondern immer auch um die eigene Biographie und um Wirklichkeitsdeutung.

Sprache ist nicht nur Instrument, sondern auch Inhalt der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 1980). Mit ihren semantischen Feldern stellt sie Sinnzonen gespeicherten Wissens für die Deutung der Wirklichkeit zur Verfügung. Die nie einrostende „Konversationsmaschine“ der Alltagsgespräche ist selbst gewichtiger Bestand – in gewissem Sinne sogar Garant unserer Wirklichkeit. Die Bedeutung der Sprache für die Wirklichkeitskonstitution nimmt zu, da der Horizont unserer Wirklichkeit immer stärker mit Wissen aus zweiter Hand – aus sprachlicher Berichterstattung – besetzt wird. Im Reden wird für den Sprecher immer auch Wirklichkeit bewahrt, differenziert, verwandelt.

Um dem Mißverständnis vorzubeugen, hier werde ein Sprachidealismus vertreten, muß betont werden, daß die wirklichkeitsstiftende Kraft der Sprache wesentlich auf ihrer Gesellschaftsbedingtheit beruht, also auf der Tatsache, daß in den Bedeutungsfeldern und Wahrnehmungsrastern, die die Sprache vorgibt, sich die historisch-gesellschaftliche Organisation spiegelt. Auch beruht der Wirklichkeitscharakter von Sprache darauf, daß sie in unmittelbarem Zusammenhang mit materiellem Handeln und institutionalisierter Kooperation eingeübt wird. Schließlich ist bereits die erste Einführung von Sprache – folgt man ALFRED LORENZER (1972) – eine Einigung auf eine bestimmte Interaktionsform, mit der eigene Bedürfnisse und gesellschaftliche Erwartungen in ein spannungsreiches Verhältnis gebracht werden.

In der Biographie sind Spracherwerb und Sozialisation komplementäre Prozesse. Sprache trägt notwendig Gesellschaft und Geschichte in die Persönlichkeitsentwick-



lung hinein. Gesellschaft ist nicht etwas dem Individuum Gegenüberstehendes, sondern immer schon in ihm. Der mit Sprache eingeführte Mechanismus der ständigen Einstellungsübernahme – sich selbst mit den Augen der anderen sehen – durchdringt die menschliche Persönlichkeit vollkommen (MEAD 1973). Nach der Einführung von Sprache bekommt alles Lernen eine sprachlich-dialogische Grundstruktur. Geist entsteht, wie MEAD und WYGOTSKI (1977) unabhängig voneinander 1934 behaupteten, aus der Verinnerlichung von Kommunikation. Bereits HUMBOLDT, dessen Bildungstheorie vielleicht mit Hilfe seiner Sprachphilosophie neu zu lesen wäre, hatte die Gesellschaftlichkeit, die durch die Sprache und in der Sprache aktualisiert wird, hervorgehoben: „Denn die Sprache muß notwendig ... zweien angehören“ (HUMBOLDT 1963, S. 437).

Sprache wird jedoch nie als genauer Abdruck des sozial Vorgegebenen einfach übernommen. Vielmehr gilt HUMBOLDTS anderer Satz (1963, S. 439): „Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andere, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert durch die ganze Sprache fort.“ Das Netz von Konnotationen, Assoziationen und Präsuppositionen ist von Individuum zu Individuum und von Gruppe zu Gruppe verschieden. Jeder Sprecher trägt mit seiner Sprache Erinnerungen und Muster von erlebten Einigungssituationen, abgelagerte Deutungen und Wissensbestände in jede Verständigungssituation hinein und wiederholt im Sprechen und Verstehen gleichsam ein Stück Sozialisation. Umgekehrt stellt jede neue Verständigungssituation auch eine Einigung auf Interaktionsformen dar, die Spuren in Sprache und Biographie der Beteiligten hinterläßt.

Bedenkt man, daß die eigene Sprache mit der der anderen zugleich identisch und nichtidentisch ist, wobei der Grad der Gemeinsamkeit kaum am Gleichklang der Lautketten abzulesen ist, dann erscheint Verständigung in Lernsituationen, die fast ganz von Sprache getragen werden, als schwieriger und störanfälliger Prozeß. In einem solchen Verständigungsprozeß stehen zugleich die subjektive Welt der eigenen Geschichte, die soziale Welt und die objektive Welt geteilter Wissensbestände ein Stück weit auf dem Spiel. Im Umkehrschluß kann man vorläufig festlegen: Als Erwachsenenbildung sollten all solche Verständigungssituationen und -prozesse betrachtet werden, die – ein Stück weit bewußt – der personalen Sozialisation, der sozialen Integration und der Verarbeitung von Wirklichkeitsdeutungen dienen, ob sie nun eigens dafür geplant oder *ad hoc* dazu genutzt werden, ob sie Bestandteil von Weiterbildungsprogrammen sind oder sich in anderen Formen öffentlicher Verständigung vollziehen.

### 3. *Verständigung als theoretisch-normativer Begriff*

Nun können die bisherigen Überlegungen zwar den ethnologischen Begriff für die Vielfalt, Mehrdimensionalität und den Verbreitungsgrad des Lernens Erwachsener schärfen, sie behalten aber auch eine ethnologische Indifferenz gegenüber dem Gegenstand. Oder anders: Der deskriptive Begriff von Verständigung sagt noch nichts darüber aus, wie diese geschehen soll. Wissenschaft muß aber Maßstäbe für das Lernen Erwachsener entwickeln helfen, soll sie nicht einfach dazu dienen, jede denkbare Form von Weiterbildung zu befördern. Durch Lernen kann man auch einen harmlosen Packer in eine Kampfmaschine verwandeln, wie BRECHT gezeigt

hat. Wissenschaft muß fragen, was Bildung im emphatischen Sinne heute noch bedeuten könnte. Als mögliche Füllung eines solchen Bildungsbegriffs könnte man sich Verständigung in dem vorher beschriebenen Doppelsinne vorstellen, der das Bemühen um Einvernehmen einschließt. Solche umfassende Verständigung, meint HABERMAS (1981, I, S. 387), „wohnt als Telos der menschlichen Sprache inne“. Aber jedermann weiß, daß dieses Ziel nicht in jedem Sprachgebrauch angestrebt oder gar realisiert wird. Sprache kann strategisch eingesetzt werden, wobei das Verstehen des Zuhörers nicht als eigene Kraft aufgefaßt wird, sondern als Disposition für adäquates Reagieren. ALFRED LORENZER (1972) hat beschrieben, wie erzwungene und bewußtlos eingeübte Einigungen dazu führen, daß die verpönten Handlungs- und Sprachformen verdrängt werden, aber als zwanghafte Impulse, desymbolisierte Klischees erhalten bleiben. Solche Verdrängungen geschehen wohl lebenslänglich in erzwungenen Einigungen, etwa am Arbeitsplatz, und in funktionalen Lernprozessen. Möglicherweise haben intentionale Lernprozesse bei Erwachsenen ein geringeres Gewicht, so daß hier eher die Gefahr von Zeichenbildung, von Verdinglichung der Sprache gegeben ist. Solche Verdinglichung der Sprache droht überall dort, wo Menschen Sprache nicht als Mittel eigener Ausdruckskraft erleben, wo das Wort nicht als mögliche Deutung, sondern als fertiges Produkt, als Fakt der Wirklichkeit genommen wird. Dies ist überall dort der Fall, wo die Definitionsmacht einseitig verteilt ist, etwa im Arzt-Patienten-Verhältnis, indem zum Beispiel eine schwangere Frau systematisch gezwungen wird, ihr eigenes Erleben über die Instrumentenanzeige und das Vokabular des Arztes zu objektivieren. An solchen Formen der Sprachregelung und des Verbalismus beteiligen sich auch Schulungskurse der Weiterbildung, wenn sie zum Beispiel eine Fachsprache ohne Rücksicht auf die Integrationskraft der Herkunftssprache zu installieren suchen. Die Frage ist also, wie eine Lernsituation beschaffen sein muß, damit diese Gefahren vermieden werden und die Beteiligten ihr Verständigungspotential entfalten können. Sicher so, daß zwischen den Beteiligten um eine gemeinsame Sprache gerungen wird. Das bedeutet aber, daß – anders als in vielen Alltagskonversationen – Sprache nicht als selbstverständlich hingenommen wird. Dazu ein Beispiel aus einem Frauengesprächskreis (vgl. SCHLUTZ 1984, S. 173):

- K1. (zitiert aus einem Buch): Man lebt total fremdbestimmt, weil man die Interessen der Kinder über die eigenen stellt.
- T 1: Total fremdbestimmt leben, ist übertrieben!
- T 2: Wieso, man lebt doch nur für das kleine Kind. (Zustimmung)
- T 1: Ich stoße mich an dem Wort fremdbestimmt.
- T 3: Wieso ist das fremdbestimmt, es sind doch die eigenen Kinder? (Zustimmung)
- T 4: Ja, das ist fremd, aber es ist auch nicht für die eigene Person. Man kann kein Egoismus mehr entwickeln, wenn man selbst etwas tun will, ist man auf fremde Hilfe angewiesen.

Das Wort „fremdbestimmt“ hätten diese Teilnehmerinnen, es handelt sich zum großen Teil um Arbeiterfrauen, von sich aus wohl kaum in den Mund genommen. Sowohl das fremde Wort als auch das Urteil, das darin steckt, stoßen auf Widerspruch. Indem die Frauen nun nach Beispielen und Argumenten suchen, die für oder gegen die Verwendung des Wortes sprechen, modifizieren sie zugleich das darin angebotene Urteil über ihre Lebenslage. Im Zuge der sich anbahnenden Einigung werden zugleich das Sprachvermögen und die eigene Erfahrung erweitert.

Wirkliche Lern- und Verständigungsprozesse zeichnen sich also dadurch aus, daß mitten in den inhaltlichen Betrachtungen Verständlichkeit selbst in Frage gestellt werden kann. Dies bedeutet allerdings meist wie auch hier, daß zugleich eine Tatsachenbehauptung, eine Forderung oder ein Werturteil fragwürdig werden, daß also auch ein inhaltlicher Geltungsanspruch – auf Wahrheit, Richtigkeit oder Wahrhaftigkeit, um die HABERMASschen Termini zu gebrauchen (HABERMAS 1981, I, S. 375 ff.) – in Frage gestellt wird.

Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung setzt nicht nur voraus, daß Einvernehmen möglich ist, sondern mehr noch, daß Verständigung nötig ist. Verständigung hebt deshalb zunächst die Selbstverständlichkeit auf, die im alltäglichen oder im erfolgsorientierten Handeln unterstellt wird, im Idealfall allerdings nicht aus Willkür, sondern um eine bessere, da begründete Orientierung der Beteiligten zu erreichen. Aus bislang fraglos vertretenen oder hingenommenen Äußerungen wird etwas Strittiges, ein Anspruch, dessen Gültigkeit in Frage steht oder überprüft werden soll. Das heißt: Verständigung bedeutet zunächst Auseinandersetzung, die mit Argumenten geführt wird. Ihr Ziel ist ein Einverständnis, das nicht auf Gleichgestimmtheit beruht, sondern auf dem Prozeß der Argumentation, und das daher begründet und verbal ausformuliert werden kann (HABERMAS 1981, I, S. 386). Das Einverständnis über das Nichteinvernehmliche ist dieser Verständigung ein wichtigeres Ziel als jeder Pseudokonsens. Der substantiellen oder diskursiven Verständigung liegt eine Figur zugrunde, die insbesondere aus folgenden argumentationstheoretischen Elementen besteht: dem Erheben strittiger Geltungsansprüche (also dem Aufheben von Selbstverständlichkeit), einem Prozeß der Argumentation und dem Ziel des begründeten Einverständnisses.

Voraussetzung dafür, daß diese Figur verständigungswirksam werden kann, ist allerdings, daß die Beteiligten die Lernsituation nicht nur als dramaturgisch verzögertes Handeln, als Probehandeln auffassen, das die Erfolgsaussichten zukünftigen Handelns verbessern soll. Vielmehr müßte Lernen auch als ein anderer Handlungsmodus aufgefaßt werden, mit dem das gewohnte Handeln unterbrochen wird zugunsten der Überlegung, was man denn da eigentlich tut und mit welchem Sinn. Stützt man sich bei diesen Überlegungen auf andere, dann ergänzen sich Selbstverständigung und Verständigung. Erst in einer solchen Situation kann Argumentation bildungswirksam werden. Denn erst jetzt wird sie nicht mehr strategisch eingesetzt, sondern mit rationalem Lernen verbunden. Wer sich nämlich hier aufs Begründen einläßt, wird auch hinzulernen. Die Anstrengung des Begründens machte keinen Sinn, wenn Gründe nicht durch stichhaltigere Gründe zurückgewiesen werden könnten. „Das Konzept der Begründung ist mit dem des Lernens verwoben“ (HABERMAS 1981, I, S. 39). Argumentieren ist also auf Lernprozesse angewiesen – wie umgekehrt bewußte Lernprozesse Erwachsener nicht ohne Argumentation auskommen.

Wenn hier für die Erwachsenenbildung ein Verständigungsmodell propagiert wird, dann ist damit gemeint, daß die benannten Elemente der diskursiven Verständigung eine Grundfigur abgeben, die in Bildungssituationen oft latent bleibt, deren Aktualisierung aber reklamiert werden kann, wenn die Wechselseitigkeit der Verständigung nicht mehr gegeben scheint. Keineswegs soll die Vielfalt des Lernens Erwachsener auf die permanente Diskussion reduziert werden. Die Konversations-

praxis hat kommunikative Genres, wie ich sie nenne (vgl. SCHLUTZ 1984, S. 94 ff.), hervorgebracht, die in je eigener Weise dafür geeignet scheinen, eine der drei mit Sprache gegebenen Dimensionen zu thematisieren: das expressive Erzählen für die subjektive Welt, das appellative Diskutieren für die soziale Welt, das darstellende Besprechen für die objektive Welt. Jedes dieser Genres entfaltet einen kommunikativen Eigensinn und eigene Bildungswirkungen, bewahrt aber eine Affinität zu je einem der drei Argumentationstypen, mit denen um Wahrhaftigkeit, Richtigkeit und Wahrheit gerungen wird, und kann diesen hervortreten lassen, wenn Verständigungsschwierigkeiten auftreten. Auch zeigt jedes dieser Genres eine gewisse Nähe zu einem der drei großen Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung, zur soziokulturellen, zur politischen und zur beruflich-fachlichen Bildung; wobei überhaupt das Bemühen der organisierten Weiterbildung, mit Hilfe von Programmankündigungen und Zielgruppenbeschreibungen das Maß der stillschweigenden Vorverständigung zu erhöhen und den Bereich, der der Verständigung offensteht, zu verkleinern, nicht grundsätzlich als illegitim betrachtet werden darf. Fundamental für alle Bildungssituationen erscheint allerdings der Anspruch auf Verständlichkeit, also die Möglichkeit, den Sprachgebrauch jederzeit argumentativ in Frage zu stellen.

Welchen Wert kann es nun haben, Lernsituationen Erwachsener an einer solchen Vorstellung von argumentativer Verständigung zu orientieren oder zu messen? Mit der Idee der Verständigung wird die Lernsituation ernstgenommen: Sie hebt zum einen die Fraglosigkeit des Alltags auf, deshalb sollte das fragwürdig Gewordene gesucht und als Strittiges thematisiert werden. Zum anderen entsteht der Arbeitsgegenstand des Lernens erst im Ringen um Einverständnis. Wird so Bildung als zunehmend gelingende Korrespondenz von öffentlicher Verständigung und reflexiver Selbstverständigung interpretiert, so wird dem Begriff das Monologische und Monadische genommen, das ihm in vielen Deutungen anhaftet. Mit einer solchen Vorstellung von Bildung verbinden sich Erwartungen, die im Hinblick auf die drei in Sprache gegebenen Dimensionen noch genauer zu kennzeichnen sind:

Im Hinblick auf die personale *Sozialisation* erscheint die diskursive Verständigung als die erwachsenengemäße und gelingende Fortsetzung der Einigung auf bestimmte Interaktionsformen, wie sie LORENZER für die kindliche Entwicklung skizziert hat. Verständigung eröffnet die Möglichkeit, die präjudizierende Kraft der Sozialisation – wenn sie schon nicht zu brechen ist – im nachhinein doch zu deuten. Im Hinblick auf die Konstruktion und Reproduktion von *Wirklichkeit* müßte vielleicht mehr betont werden, daß Verständigungsorientierung nicht Verzicht auf Probehandeln und Qualifizierung bedeutet. Vielmehr wird der Vergleichsgültigung von Inhalten, wie sie in einigen interaktionistischen und gruppendynamischen Lernmodellen angelegt ist, energisch widersprochen. Im Widerspruch aber zu reinen Schulungs- oder Qualifikationsmodellen wird die Subjektverhaftetheit der Ware Arbeitskraft ins Spiel gebracht gegen ihre blinde bildungsökonomische Verplanung. Unterschiedliche Erfahrungen und Deutungen, etwa von Teilnehmern und Dozenten, werden als konkurrierende Geltungsansprüche aufgefaßt, die sich der Überprüfung im Verständigungsprozeß zu stellen haben. Dabei wird die Fähigkeit zur Begründung herausgefordert, die auch nach neueren Lehr-Lern-Theorien (LOSER/TERHART 1977) grundlegend für die selbständige kognitive Verarbeitung ist. Im Lernen geht es um eine Verschränkung von Perspektiven, nicht um eine Verdrängung der einen durch die andere – selbst wenn es sich bei dieser anderen um die wissenschaftli-

che Wirklichkeitsdeutung handeln sollte, die für sich das Monopol beansprucht. Ein solches Vorgehen spiegelt sich in der Erarbeitung einer gemeinsamen *Sprache*, so daß im verständigungsorientierten Sprechen selbst Spracherwerb geschieht, sich sprachliche Kompetenz entfalten kann und diese nicht etwa nach Art einer kompensatorischen Sprachförderung in besonderen Förderkursen vorab oder daneben entwickelt werden muß. HUMBOLDT hatte wohl gehofft, daß auch der Aspekt einer sinnvollen gesellschaftlichen *Integration* in Verständigungsprozessen bereits zum Vorschein kommt, da „Sprache aus der gleichzeitigen Selbstthätigkeit aller“ hervorgeht (HUMBOLDT 1963, S. 410). Nun kann man sicher nicht von der Sprache erwarten, was die Gesellschaftsmitglieder selbst nicht leisten. Auch darf der Blick auf Sprache nicht vergessen machen, daß der gewichtigere Antrieb gemeinsamer Bildung, die gesellschaftliche Arbeit, sich verändert hat und weiter verändert (vgl. SCHLUTZ 1985). Mit solchem Schwinden der Praxismöglichkeiten droht der Diskurs in folgenlosen Allmachtsphantasien stecken zu bleiben (wie er andererseits ohne die energetischen Potentiale der Phantasie zu erstarren droht). Vielleicht aber könnte eine Idee der Verständigung die Vorstellungskraft wecken für neue Vermittlungsmöglichkeiten zwischen Öffentlichem und Privatem und für die Notwendigkeit praktischer Diskurse über die Frage, wie man heute und morgen überleben, gerecht und gut leben will.

#### 4. Verständigung als empirisch-kritischer Begriff

Verständigung ist – wie Bildung – als Idee nicht empirisch zu falsifizieren. Dennoch erscheint es höchst unbefriedigend, nach Art einer Don-Quichoterie den Begriff der Verständigung der gesellschaftlichen und pädagogischen Wirklichkeit nur als regulative Idee vorzuhalten. Wie Verständigung immer schon gesucht, warum sie aber nie vollkommen hergestellt wird, dies zu untersuchen, müßte Aufgabe eines empirischen Programms sein, das sich aus einer kritischen Wendung des Verständigungsbegriffs ergibt. Die kritische Ladung des Verständigungsgedankens soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

In der pädagogischen Diskussion werden Gründe für die offensichtlichen Einschränkungen von Verständigung meist in belastenden institutionellen Bedingungen, in ungleicher Rollenverteilung und im pädagogischen Arrangement der Lernsituation gesehen. Eine solche Kritik ist berechtigt, weil ungünstige Bedingungen die möglichen Verständigungsformen schon festlegen. So ließe sich zeigen, wie in der beruflichen Weiterbildung das konditionierende engschrittige Lehrgespräch, das dem Teilnehmer nur für reaktive Sprechakte Raum läßt, auf eigentümliche Weise zu einer Betrachtungsweise paßt, die den Lernenden und das Lernen nur als Investition einplant. So ließe sich aber auch zeigen, wie etwa in Teilen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit – das sogenannte BUVEP-Projekt hat Beispiele dafür gebracht (KEJCZ 1980) – aneinander vorbeigeredet wird, weil die Pädagogen immer schon wie selbstverständlich von einer Interessenidentität zwischen Teilnehmern, Teamern und Organisation ausgehen. Solche Beispiele werden aber – auch in der Schulunterrichtsforschung – oft so dargestellt, als blieben die Autonomie der Handelnden und die Transparenz der Kommunikation – Voraussetzungen gelingender Verständigung – im Kern unbeschädigt und könnten freigesetzt werden, wenn nur die

Einwirkungen von außen – die institutionellen Anforderungen oder der ökonomische Effektivitätsdruck – zurückgedrängt werden könnten. Es ist aber wichtig, darauf hinzuweisen – gerade, weil Erwachsenenbildung hier begrifflich sehr weit gefaßt wurde –, daß mit Einschränkungen der Verständigung gerechnet werden muß, die tiefer gehen. Das zu erkennen, nicht etwa die Verständigungsbemühungen der Beteiligten nachträglich zu kritisieren, muß Ziel einer Empirie sein, die ausgeht von dem, was sich in Sprache und Rhetorik manifestiert und darin die Grundfigur von Verständigung und die Abweichungen davon zu rekonstruieren sucht.

Das folgende Beispiel könnte man der politischen Erwachsenenbildung im weiteren Sinne zurechnen; es entstammt der sozialpsychologischen Untersuchung „Kriegsängste und Sicherheitsbedürfnis“ (VOLMERG u. a. 1983, S. 53f.). Es handelt sich um eine Diskussion unter Panzergrenadieren über die Frage „Wie sicher leben wir?“ Zitiert werden der Anfang und das Ende der Diskussion, die im übrigen Verlauf zusammengefaßt wird.

- (1) „Das steht aber eindeutig fest, daß der Osten nur auf Angriff ausgerichtet ist, alle Soldaten und alle Waffen.“
- (2) „Das hat man uns indoktriniert.“
- (3) „Nee, eben, wer sagt denn das, das is doch a Schmarrn, genauso kannst du doch mit unseren Waffen angreifen – a Schmarrn, ist doch a Schmarrn, eben, – die ham doch da Kirsch kernspucker.“

Die vorgegebene Frage „Wie sicher leben wir?“ wird implizit beantwortet: Wir leben unsicher, weil es Angriffsabsichten gibt. Strittig in der nachfolgenden Argumentation ist die Frage: Wer hat denn diese Absichten? Wer kommt als Angreifer in Frage? Nur der Osten scheint dazu fähig. Dem widerspricht allerdings, daß die feindlichen Waffen als weniger effektiv gelten und daß man – zunächst technisch betrachtet – mit den eigenen Waffen auch angreifen könnte. Damit werden die anscheinend eindeutigen Rollenzuweisungen durcheinander gebracht, was die Diskussionsteilnehmer verwirrt und zirkuläre Argumentationen hervorbringt. Schließlich endet dieser Diskussionsteil mit folgenden zwei Beiträgen:

- (18) „Ja, worin besteht dann die Verteidigung überhaupt, vielleicht a Sekunde eher dran zu sein? Eine Sekunde eher den Gedanken zum Angriff zu fassen und den Gegner vielleicht vorher zu zerstören? – Verteidigung ist ja weiter nichts als Angriff.“ (lebhaft Zustimmung)
- (19) „Angriff ist ja die beste Verteidigung.“

Daß man mit dem Versuch der Schuldzuschreibungen nicht weiterkommt, liegt unter anderem an den modernen Kriegskonzepten und an den dabei einkalkulierten kurzen Vorwarnzeiten. So können sich Positionen und deren Bewertungen verkehren. Die Begriffe Angriff und Verteidigung werden verwirrend austauschbar oder gar identisch, was das bekannte Sprichwort ohnehin nahelegt. Die beiden zitierten Beiträge haben allerdings nicht die gleiche Tiefenstruktur; dies herauszustellen ist wichtig, weil in solchen Dissonanzen Chancen einer „provokativen Verständigung“ (APEL 1976, S. 143) liegen. Während der erste Beitrag – „Verteidigung ist ja weiter nichts als Angriff“ – auch als Kritik aufgefaßt werden kann, durch die moderne Verteidigungskonzepte als euphemistische Umschreibung von Angriffsbereitschaft entlarvt würden, wird in der Umkehrung durch den letzten Beitrag – „Angriff ist ja

die beste Verteidigung“ – die mögliche eigene Angriffsbereitschaft positiv besetzt. Die allgemeine Zustimmung, die das Protokoll verzeichnet, gilt dieser vertrauten Sentenz. Der Topos erlaubt einen Pseudokonsens – denn das Strittige ist ja keineswegs entschieden – unterhalb der Anforderung einer argumentativen Verständigung. Man landet da, wo nach ARISTOTELES die Topoi herkommen: bei den herrschenden Meinungen.

Damit soll keinesfalls der Streit voreilig entschieden werden, der nach der Rehabilitierung der Topik in der Arbeitersprache durch POPRTZ (1957) und NEGt (1968) entbrannt ist und in dem es darum geht, ob denn nun topisches Sprechen – also die Verwendung von Sentenzen, gängigen Metaphern, Gemeinplätzen – Ausdruck lebendiger kollektiver Erfahrung oder Zeichen verdinglichter Sprache sei. Dieser Streit ist nicht so allgemein zu lösen und insbesondere dann nicht, wenn man nur auf die sprachliche Merkform des Topos starrt. Vielmehr muß im einzelnen gefragt werden, ob es noch Bewegung gibt zwischen der Merkform, ihrem kollektiven Erfahrungsgehalt und ihrer situativen Ausdeutung. Kurzgefaßt muß die Bewertung davon abhängig gemacht werden, ob Topoi heuristisch oder veranschaulichend eingesetzt werden und man sich über ihre Bedeutsamkeit noch verständigen kann, oder ob sie das Nachdenken ersetzen und das noch Fragwürdige mit Standardformeln zudecken. In diesem Sinne lohnte es, den NEGtschen Ansatz zu differenzieren und weiterzuführen (vgl. SCHLUTZ 1984, S. 157 ff.).

In dem zitierten Beispiel jedenfalls trägt der Topos dazu bei, gegen möglicherweise dissonante Erfahrungen zu immunisieren. Mit der überlieferten Formel, die im Grunde kaum noch Symbolqualitäten hat, wird die Hochrüstungsproblematik auf eine anscheinend alltagspraktische Regel reduziert und die nötige Auseinandersetzung stillgelegt. Die Sprachkritik kann diesen Rückzug auf überlieferte Bestände konstatieren und die Resymbolisierung der Problematik als Bildungsaufgabe postulieren, sie kann aber nicht angeben, was die Antriebe solchen Sprechens sind, was also der Topos verdeckt. Dies untersucht eine psychoanalytisch orientierte Interpretationsweise, der die Autoren des genannten Buches verpflichtet sind. Für sie signalisiert die Benutzung des Topos die Abwehr eines unbewußt bleibenden Konflikts. Dieser wird provoziert durch die doppelte, wenn nicht gar schizophrene Bedeutung des Ost-West-Konflikts für die Soldaten. Die feststehende Wendung von der „Angriffsarmee“ des Ostens dient zwar der ideologischen Aufrüstung der Soldaten, weckt aber zugleich Zweifel an der eigenen Sicherheit. Das Lächerlichmachen der Waffen der anderen – „Kirschkerne-spucker“ – hilft nicht darüber hinweg. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bieten aber die modernen Kriegskonzepte mit der Austauschbarkeit von Angriff und Verteidigung. Unter dem Deckmantel der Verteidigungsnotwendigkeit kann man sich mit dem Angreifer identifizieren, seine Rolle übernehmen und so das eigene Unsicherheitsgefühl verdrängen. Die überlieferte Formel stellt dafür eine billigende Autorität dar.

Nun stellt allerdings die falsche Reduktion von Unbekanntem auf Bekanntes ein Problem dar, das nicht auf eine solche Gruppe oder auf diesen Konflikt beschränkt ist. Eine soziologische Perspektive öffnet den Blick für eine weitere Diskrepanz: Problemlösungen sind weithin Expertenkulturen und -rollen anvertraut. Für die meisten Menschen schrumpfen die aktiven Rollen des Staatsbürgers und des beruflich Tätigen, die passiven Rollen des Klienten und Konsumenten dagegen blähen sich auf, was mit dem Verfall an Öffentlichkeit zu tun hat, den KOSELLECK (1979), HABERMAS (1980) und neuerdings SENNETT (1983) beschrieben haben.

Dabei betreffen aber die Effekte der durch Spezialisten und systemische Mechanismen induzierten und geregelten Prozesse offensichtlich immer mehr Menschen. Das Gefühl einer Diskrepanz und Ohnmacht – einerseits von den Problemen betroffen zu sein und sie moralisch beurteilen zu wollen, andererseits sie als überkomplex zu empfinden und sie mit einheimischen Erfahrungen und Sprachformen nicht fassen zu können – führt zu fast pathologischen Reaktionen und zur Überlastung hergebrachter Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. HABERMAS 1981, II, S. 521ff.).

Das Beispiel zeigt, wie sich ein gesellschaftlicher Widerspruch in der Widersprüchlichkeit von Argumentationen niederschlägt. So sind Verständigung und Bildung Erwachsener auch dort schon behindert, wo sie noch nicht „eingezäunt“ sind durch pädagogisches Arrangement und institutionelle Gegebenheiten. Damit wird die Forderung nach Verständigung nicht obsolet. Das Bemühen darum ist den Beteiligten vielmehr deutlich anzumerken, und da die sprachlichen und die gesellschaftlichen Verhältnisse in ständiger Bewegung sind, ist mit weiteren Lernprozessen zu rechnen. Die Verzerrungen gesellschaftlicher und pädagogischer Kommunikation können aber erst mit Hilfe eines kritischen Begriffs von Verständigung, also einer Vorstellung von unverzerrter Kommunikation, diagnostiziert werden. Der methodische Umgang mit diesem Beispiel zeigt außerdem, daß eine Aufklärung von Verständigungsprozessen nicht allein durch einführendes Verstehen möglich ist, sondern daß wissenschaftliche Erklärungspotentiale hinzugezogen werden müssen – hier etwa die von Sprachwissenschaft, Psychoanalyse und Soziologie.

Diese Beobachtung führt zurück zu den einleitenden Bemerkungen, in denen von der Wissenschaft der Erwachsenenbildung verlangt wurde, der Behandlung der „Mikroebene“ und dem Erkenntniszugang durch eine Teilnahmeperspektive eine gewisse Priorität einzuräumen. Offensichtlich kann damit nicht gemeint sein, einfach wieder auf die geisteswissenschaftliche Hermeneutik zurückzugreifen, wie es gewisse Tendenzen in Erziehungswissenschaft und verstehender Soziologie nahelegen. Dies hätte nur dann seine Berechtigung, wenn Erwachsenenbildung und Gesellschaft bereits nach einem Prinzip diskursiver Verständigung organisiert wären. Weil dies nicht so ist, kann Wissenschaft sich nicht an eine Selbstausslegung der Kultur binden, sondern muß in den Vorgang der verstehenden Anteilnahme Erklärungsmöglichkeiten einbeziehen, die aus einer Beobachterperspektive gewonnen wurden. Dazu gehören insbesondere Erkenntnisse von Gesellschaftstheorien, Bildungs- und Politökonomie, Organisationssoziologie und historischer Forschung. Reduzierte man aber umgekehrt den Gegenstand „Erwachsenenbildung“ auf das, was sich dem Beobachterblick der System- und Funktionstheorien darstellt, dann würde man sich dem „Worumwillen“ von Erwachsenenbildung nicht stellen, denn diese Perspektive scheint blind für die Deutungen und wechselseitigen Handlungen der Akteure. So hat denn auch ein Großteil solcher Betrachtungsweisen, selbst da, wo man sich kritisch wähnt, methodisch längst sich dem Gang der gesellschaftlichen Systembildung angeschlossen.

Gerade eine Wissenschaft, die nicht reduktionistisch verfahren will, muß sich allerdings die Frage stellen lassen, wie sie denn aus der „monologischen Selbstgevißheit“ der Kritik herauskommen und ihre Ergebnisse in die „Selbstreflexion aller Beteiligten“ zurückgeben will (HABERMAS 1982, S. 366). Einer solchen Absicht stehen die Aushöhlung von Öffentlichkeit und das Auseinandertreten von Laien-



und Expertenkulturen entgegen – Probleme, mit denen die Erwachsenenbildung selbst zu kämpfen hat. Ob die ganze Lebenswelt-, Alltags- und Biographieforschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften irgend jemandem zugute kommt oder nicht viel mehr dazu dient, den letzten noch nicht durchrationalisierten Winkel auszuleuchten und zu erfassen, ist keineswegs schon entschieden. Auch der Hinweis auf eine mögliche pädagogische Professionalisierung, mittels derer dies alles den eigentlichen Akteuren zurückgegeben werde, stellt allenfalls eine halbe Antwort dar, weil damit komplementär auch die Zahl der passiven und engen Klientenrollen zunimmt. Manche meinen, es gehe weniger um ein Geben als um ein Holen. Allenthalben sind Versuche zu beobachten, mit einer gewissen Hartnäckigkeit einige zentrale Fragen des Überlebens, des gerechten und des guten Lebens vorzutragen, zum Teil in neuen Argumentationsformen (vgl. HORNSTEIN 1984; SCHLUTZ/SIEBERT 1983). Man kann darin bloßen Antimodernismus und Regression sehen. Man kann darin aber auch Versuche sehen, gleichsam Schneisen zu schlagen ins Dickicht der Überkomplexität, um Boden zu gewinnen für eigenes Informationsvermögen und Handeln. In dem Maße, in dem es gelänge, grundsätzliche Fragen in den Horizont und die Verantwortung vieler Menschen zurückzuholen, könnte Verständigung nicht nur regulative Idee bleiben, sondern historisch wirklich werden.

### Literatur

- APEL, K.-O.: Transformation der Philosophie. Bd. II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt a. M. 1976.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1980.
- BÜHLER, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Darmstadt/Neuwied <sup>11</sup>1980.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. (Bd. I/II) Frankfurt a. M. 1981.
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M. <sup>5</sup>1982.
- HORNSTEIN, W.: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart. In: Z.f.Päd. 30 (1984), S. 147–167.
- HUMBOLDT, W. VON: Schriften zur Sprachphilosophie. (Werke Bd. III) Darmstadt 1963.
- KEJCZ, Y., u. a.: Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. (Endbericht Bd. I–VIII) Heidelberg 1980 ff.
- KOSSELLECK, R.: Kritik und Krise: Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a. M. <sup>3</sup>1979.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a. M. 1972.
- LOSER, F./TERHART, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977.
- MADER, W. (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. (Tagungsbericht der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.) Bremen 1981.
- MADER, W.: Vom Umgang mit Geltungsgründen und Wahrheitsansprüchen in den wissenschaftlichen Diskussionen der Kommission Erwachsenenbildung 1973 bis 1982. In: SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. (Tagungsbericht der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.) Bremen 1984, S. 26–50.

- MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1973.
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M. 1968.
- POPITZ, H., u. a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen 1957.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. (Tagungsbericht der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.) Bremen 1982.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme. Bad Heilbrunn 1983.
- SCHLUTZ, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt a. M. 1985.
- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Sozialpolitik und sozialen Bewegungen. (Tagungsbericht der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.) Hannover 1983.
- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. (Tagungsbericht der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.) Bremen 1984.
- SENNETT, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a. M. 1983.
- VOLMERG, B./VOLMERG, U./LEITHÄUSER, TH.: Kriegsängste und Sicherheitsbedürfnis. Zur Sozialpsychologie des Ost-West-Konflikts im Alltag. Frankfurt a. M. 1983.
- WEINBERG, J.: Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: SCHMITZ, E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11.) Stuttgart 1984, S. 27–42.
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M. 1977.

#### Abstract

*On the Concept of "Verständigung" (Discursive Argumentation in search of Mutual Understanding) as a Principle of Adult Education. An Approach Combining Critical Hermeneutics and Pedagogics*

At present, there is a danger that ambiguous developments in further education determine the perception and choice of the objects of theory and research within the discipline of adult education. To counter this trend, the author proposes to define adult education by using the concept of "Verständigung" – a concept to be applied in analytical investigation as well as normative arguments and empirical analysis. According to this definition, adult education includes all those situations in which routines of everyday life are questioned, and in which a change from instrumental success-orientation to discursive interaction is achieved, thus allowing to consciously cope with problems in biographical experience, the interpretation of reality, and social integration.

On the other hand, for any kind of organized adult education it should be an accepted measure of success whether and to what extent it achieves a mode of interaction that supports discursive interaction. It should be the aim of a program of empirical research to show that there has always been a search for this type of cognitive interaction and how and why the participants have mostly failed to achieve it. The author gives an example which demonstrates that the contradictions which come to the fore in such an analysis can hardly be adequately interpreted within the framework of a type of hermeneutics which is restricted to the self-interpretation of a culture and which fails to fully exploit the explanatory potential of other disciplines such as linguistics, psychoanalysis, or sociology.

#### Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Hartungstr. 16, 2800 Bremen 1